<u>Sujet</u> : Quelles procédures pour quels apprentissages ?

Contextualisation

Il aura fallu relativement longtemps pour accepter l'idée qu'il était possible d'apprendre. Car si pour les théories innéistes apprendre consistait simplement à se ressouvenir de vérités préexistantes, les théories empiristes assimilaient l'apprentissage à un simple et passif décalque de la réalité, alors que le behaviorisme le réduisait à une relation renforcée entre un stimulus et une réponse. Mais dès lors que l'élève n'est plus une boîte noire ni un simple réceptacle ou un sac vide que l'on peut remplir de connaissances, et surtout dès lors que ses apprentissages sont conçus comme le résultat d'une interaction entre ses caractéristiques et processus individuels et un environnement physique et humain, alors l'enseignement se définit comme une aide à l'apprentissage. Les procédures conçues et mises en œuvre par l'enseignant deviennent donc légitimes et nécessaires, car ce sont elles qui vont « préorienter » la nature des interactions entre celui qui apprend, celui qui l'aide à apprendre, et le contexte de l'apprentissage. Dans le domaine de l'éducation physique et sportive, reste à élucider dans quelle mesure et de quelle manière les procédures sont liées aux apprentissages.

Définitions des termes

Si d'une façon générale, les procédures renvoient à des « *méthodes utilisées pour obtenir un résultat* » (Dictionnaire Hachette, 2004), les procédures d'enseignement dont il est question ici correspondent à l'ensemble des démarches didactiques et des mises en oeuvre pédagogiques caractérisant l'action du professeur d'éducation physique aussi bien pendant la séance, qu'autour de la séance (avant et après). Elles sont destinées à créer des conditions externes (matérielles, informationnelles, relationnelles) dans le but de permettre aux élèves de s'engager dans un processus interne et individuel à partir duquel ils construiront de nouvelles compétences.
Ce processus interne et individuel renvoie à l'apprentissage (qui incarne ici le résultat évoqué par la définition générale), que nous définirons comme une « *modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience du sujet*» (J.-F. Le Ny, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990), modification qui dépend d'un ensemble de processus auto-organisateurs (J.Paillard, La machine organisée et la machine organisante, Revue de l'éducation belge n°27, 1977) résultant de l'interaction du sujet avec son environnement.
Si l'apprentissage se définit au singulier lorsque que l'on considère le mécanisme général, il s'envisage aussi au pluriel lorsque l'on envisage les résultats de ce mécanisme. Ainsi en éducation physique et sportive les apprentissages sont nombreux et touchent bien sûr le versant moteur de la conduite (résoudre en actes le problème fondamental de l'activité pratiquée), mais aussi les dimensions psychoaffectives (gestion de ses émotions, confiance en soi, acceptation de soi…), relationnelles (coopérer, communiquer, négocier, respecter l'autre…), et méthodologiques (planifier ses actions, capitaliser ses expériences, s'auto-évaluer, pour finalement apprendre à apprendre…). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle en EPS, les objectifs sont aussi bien de maîtrise motrice, que d'attitude et de méthode. Ils s'incarnent concrètement dans la construction de compétences spécifiques, propres à un groupe d'activités, et générale (collège), ou encore dans la construction de compétences culturelles et méthodologiques (lycée).
Associer le pluriel de procédures au pluriel d'apprentissages suggère l'existence de liens entre ces deux entités. Quelle est la nature de ces liens ?

Questionnement (plutôt adapté à la problématique 3)

Quels apprentissages sont visés en éducation physique et sportive ? En quoi les procédures d'enseignement sont-elles conçues et mises en œuvre selon la nature de ces apprentissages ? Les procédures sont-elles favorables à toutes les compétences ? Ou sont-elles opérantes seulement pour certaines d'entre-elles ?
Comment les approches théoriques de l'apprentissage conçoivent-elles la construction des compétences ? Est-ce que ces approches valorisent ou proposent des procédures cohérentes avec leur paradigme théorique ?
Les élèves apprennent-ils tous les mêmes choses, de la même façon, et à la même vitesse ? En cas de différenciation portant sur l'un ou plusieurs de ces paramètres, quelles procédures différenciées est-il souhaitable d'envisager ?

Problématique 1

En partant du principe que la réussite de l'enseignement s'appuie sur l'établissement d'une relation logique entre procédures d'enseignement et processus d'apprentissage, nous discuterons l'hypothèse selon laquelle les procédures d'enseignement sont conçues et mises en œuvre en EPS selon la nature de l'apprentissage souhaité, c'est-à-dire selon le type de compétence à construire.
Autrement dit, c'est parce qu'en EPS plusieurs types de compétences sont exigibles par les programmes, que les procédures d'enseignement s'envisagent au pluriel : c'est à l'enseignant d'établir ces liens intelligibles entre procédures et apprentissages visés.

Problématique 2

En partant du principe qu'il existe plusieurs types d'apprentissage en éducation physique et sportive, nous conduirons notre réflexion autour de l'hypothèse selon laquelle apprendre suppose des conditions portant sur les processus d'apprentissage de l'élève, et que ce sont ces conditions qui inspirent la conception et la mise en œuvre des procédures d'enseignement. Nous montrerons simultanément que certaines de ces conditions sont partagées par l'ensemble des apprentissage visés en EPS et conduisent donc au choix des mêmes procédures, alors que d'autres conditions sont plus spécifiques à certains types d'apprentissage et supposent alors des procédures mieux ajustées.
Autrement dit, les apprentissages moteurs, méthodologiques, affectifs et sociaux permettant de construire des compétences culturelles et méthodologiques en EPS sont facilités par des procédures qui profitent tantôt à tous et tantôt à certains d'entre-eux.

Problématique 3 (plus évoluée)

Nous défendrons l'idée selon laquelle la conception et la mise en œuvre des procédures d'enseignement s'établit à la suite d'un croisement entre plusieurs données : le type d'apprentissage visé c'est-à-dire la nature de la compétence à construire, mais aussi les connaissances théoriques sur les mécanismes et processus qui permettent d'apprendre c'est-à-dire les opérations internes qui conduisent à une capitalisation des expériences, et enfin les connaissances « réelles » et « contextualisées » de tous les élèves présents dans le groupe classe, ceux-ci n'ayant pas tous les mêmes besoins, ni les mêmes capacités, ni les mêmes stratégies d'apprentissage.
Autrement dit, s'il faut envisager les procédures au pluriel, c'est que les apprentissages en EPS le sont aussi : sur le plan de la nature de ce qu'il y a à apprendre, sur le plan des approches théoriques modélisant les processus de construction des compétences, et sur le plan de la diversité des apprenants pour qui sont établies ces procédures.

Plan 1 : les procédures selon trois grands types d'apprentissage en EPS

- ◊ Partie 1 : les compétences culturelles,
- ◊ Partie 2 : les compétences méthodologiques sur le plan psychoaffectif et des relations sociales,
- ◊ Partie 3 : les compétences méthodologiques sur le plan de « l'apprendre à apprendre ».

Plan 2 : les procédures et leurs effets sur les types d'apprentissage en EPS

- ◊ Partie 1 : les procédures qui profitent à tous les apprentissage en EPS,
- ◊ Partie 2 : les procédures qui profitent plutôt aux compétences culturelles,
- ◊ Partie 3 : les procédures qui profitent plutôt aux compétences méthodologiques.

Plan 3 : autour des pluriels du concept d'apprentissage

- ◊ Partie 1 : les procédures selon les types d'apprentissages visés,
- ◊ Partie 2 : les procédures selon les approches théoriques de l'apprentissage,
- ◊ Partie 3 : les procédures selon la diversité des apprenants : vers une différenciation des procédures.

Plan détaillé autour du plan 3

Partie 1

1.1 Les procédures surtout favorables aux compétences culturelles.

1.2 Les procédures surtout favorables à la compétence méthodologique : « *s'engager lucidement dans la pratique de l'activité* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

1.3 Les procédures surtout favorables à la compétence méthodologique : « *se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement* ».

1.4 Les procédures surtout favorables à la compétence méthodologique : « *mesurer et apprécier les effets de l'activité* ».

1.5 Les procédures surtout favorables à la compétence méthodologique : « *se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif* ».

Partie 2

2.1 Comment se conçoit l'apprentissage pour l'approche cognitiviste et les procédures mises en valeur par ces théories.

2.2 Comment se conçoit l'apprentissage pour l'approche écologique de la perception directe et les procédures mises en valeur par cette théorie.

2.3 Comment se conçoit l'apprentissage pour l'approche écologique des systèmes dynamiques et les procédures mises en valeur par cette théorie.

2.4 Comment se conçoit l'apprentissage pour l'approche écologique de l'action située et les procédures mises en valeur par cette théorie.

Partie 3

3.1 Différencier la pédagogie pour prendre en compte le niveau de maîtrise des compétences des élèves, c'est-à-dire leurs besoins d'apprentissage.

3.2 Différencier la pédagogie pour prendre en compte les façons d'apprendre des élèves, c'est-à-dire leurs stratégies d'apprentissage.

3.3 Différencier la pédagogie pour prendre en compte les vitesses d'apprentissage des élèves.

Réponse à la problématique

Nous avons montré l'étendue des procédures d'enseignement à la disposition des enseignants d'EPS pour favoriser les apprentissages des enfants et des adolescents. Les procédures sont en effet multiples pour répondre aux nombreuses conditions pour apprendre, multiples aussi parce que les mécanismes qui permettent d'apprendre sont modélisés différemment d'une théorie à l'autre, multiples bien sûr parce que la nature des apprentissage en éducation physique l'est aussi, et multiples enfin parce que les élèves sont également « pluriels ». C'est pourquoi « *il n'y a de bonne pédagogie que dans l'éclectisme méthodique : éclectisme parce que le chemin unique sélectionne toujours ceux qu'il fait réussir ; méthodique car la diversité, ce n'est pas l'incohérence* » (L'école, mode d'emploi, ESF, Paris, 1985).
Nous souhaitons achever notre réflexion en soulignant le caractère nécessairement cohérent de la conception et la mise en œuvre des procédures d'enseignement : si celles-ci sont en effet nombreuses et variées, et ne sont pas isolées les unes des autres, et elles sont rarement strictement spécifiques : elles profitent souvent à plusieurs types d'apprentissage, elles sont plus ou moins partagées par les différentes approches de l'apprentissage (ce sont surtout les interprétations théoriques de leur validité qui diffèrent), et bien sûr, elles valent pour tout ou partie des élèves, mais jamais à un seul.
Par ailleurs, il nous paraît absolument indispensable de rappeler qu' « *en éducation physique et sportive, les actions constituent le noyau de la discipline* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). En effet, il ne s'agit jamais d'envisager des séquences d'apprentissage centrées sur des compétences méthodologiques indépendamment des compétences culturelles : c'est bien autour des actions motrices que doivent s'élaborer les types de compétences (ce qui ne signifie pas par ailleurs que les « vitesses » d'apprentissage soient les mêmes). Une acquisition séparée serait susceptible de dévitaliser l'EPS de sa substance, et lui faire perdre l'essentiel de son sens. Tout enseignant doit rester vigilant face au risque du « *méthodologisme formel* » caractéristique d'une « *pédagogie du vide* », (H. Boillot et M. Le Du, La pédagogie du vide, Critique du discours pédagogique contemporain, PUF, Paris, 1993). En éducation physique, les compétences générales et méthodologiques se construisent toujours dans l'interaction avec les conduites motrices qui confèrent à notre discipline sa spécificité, et souvent son attrait aux yeux des enfants et des adolescents. Ainsi que le souligne M.Fouquet, « *le spécifique est premier ; les attitudes et méthodes se construisent d'ailleurs à l'occasion de situations concrètes, parce qu'elles y prennent sens. Par ailleurs, on ne peut ignorer les élèves, du point de vue de leurs représentations, de leur plaisir de jouer, de réussir* » (Compétences spécifiques, compétences générales, Synthèse du débat, Contributions à une réflexion autour de ce qui s'apprend en EPS, Actes du Colloque SNEP 30-31 mars 1996, SNEP FSU, Paris, 1997). Comme le défendent J.-P.Saint-Martin et T.Terret « *l'EPS c'est avant tout une pratique qui se vit et non un discours qui se récite* » (Demandez le programme, in Education, sport et loisir 1970-2000, AFRAPS, 2000).